

**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA
PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LOS
ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA
DE LA I.E. RICARDO PALMA SORIANO DE TINGO
MARÍA, HUÁNUCO. 2018.**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

AUTORA:

Br. LUDGER ESTUARDO AMASIFUEN CHAVEZ

ASESOR:

Mgtr. Wilfredo Flores Sutta

HUÁNUCO – PERÚ

2018

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E. RICARDO PALMA SORIANO DE TINGO MARÍA, HUÁNUCO. 2018.

HOJA DEL JURADO EVALUADOR

Dr. Lester Froilan Salinas Ordoñez
Presidente

Mgtr. Ana Maritza Bustamante Chávez
Miembro

Dr. Edgardo Florentino Espinoza Alvino
Miembro

Mgtr. Wilfredo Flores Sutta
Asesor

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote Filial Huánuco por ser parte de mi formación como profesional.

A los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades por sus enseñanzas y orientaciones para formarme como una gran profesional y competente ante los cambios de la sociedad.

Al docente Mgtr. Wilfredo Flores Sutta por su apoyo y asesoría constante para la culminación de este trabajo de investigación.

Al personal directivo, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Ricardo Palma Soriano de Tingo María”; por haberme brindado las facilidades para la aplicación de esta investigación.

DEDICATORIA

A mi madre por su entrega.

A mis hijos porque son mi razón de mi superación.

A mis hermanos.

RESUMEN

La presente tesis estuvo dirigida a determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. El estudio fue de tipo cuantitativo con un diseño de investigación pre experimental con pre test y post test al grupo experimental. Se trabajó con una población muestral de 29 estudiantes del primer grado de primaria. Se utilizó la prueba estadística de “t” de Student para la prueba de hipótesis de la investigación. Los resultados demostraron que el 32% de los estudiantes obtuvieron en el trabajo en equipo. A partir de estos resultados se aplicó el aprendizaje en equipo a través de 15 sesiones de aprendizaje. Posteriormente, se aplicó un post test, cuyos resultados demostraron que el 76% de los estudiantes del primer grado de secundaria obtuvieron en el trabajo en equipo, demostrando un desarrollo del 44%. Con los resultados obtenidos y procesando la prueba de hipótesis T de student se concluye aceptando la hipótesis general de la investigación que sustenta que aprendizaje cooperativo mejora el trabajo en equipo.

Palabras clave: Aprendizaje, cooperativo, trabajo en equipo, liderazgo.

ABSTRACT

This thesis was aimed at determining the extent to which the application of cooperative learning improves teamwork among students in the first grade of secondary school of the I.E. Ricardo Palma Soriano from Tingo María, Huánuco. The study was of a quantitative type with a pre-experimental research design with pre-test and post-test to the experimental group. We worked with a sample population of 29 students in the first grade of primary school. Student's statistical "t" test was used to test the hypothesis of the investigation. The results showed that 32% of the students obtained in teamwork. Based on these results, team learning was applied through 15 learning sessions. Subsequently, a post test was applied, whose results showed that 76% of students in the first grade of secondary school obtained in teamwork, demonstrating a development of 44%. With the results obtained and processing the student's hypothesis T test, it is concluded accepting the general hypothesis of the research that sustains that cooperative learning improves teamwork.

Keywords: Learning, cooperative, teamwork, leadership.

INDICE

TÍTULO DE LA TESIS	ii
HOJA DE FIRMA DE JURADO	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA.....	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INDICE	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	12
II. REVISIÓN DE LITERATURA	
2.1 Antecedentes.....	15
2.2 Marco conceptual	35
2.2.1 Aprendizaje cooperativo	35
2.2.2. Cooperación guiada.....	41
2.2.3. Desempeño de roles	42
2.2.4. Estudio de casos	45
2.2.5. Trabajo en equipo.....	48
2.2.6. Liderazgo	53
III. HIPÓTESIS.....	66
IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
4.1. Diseño de investigación.....	68
4.2. Población y muestra.....	68
4.2.1. Muestra.....	69
4.3. Definición y operacionalización de variables e indicadores.....	70
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	71
4.5. Plan de análisis.....	72
4.6. Matriz de consistencia.....	72

4.7. Principios éticos.....	74
V. RESULTADOS	
5.1. Resultados.....	75
VI. CONCLUSIONES.....	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
ANEXOS.....	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	75
Resultado del trabajo en equipo según la prueba de entrada y salida	
Tabla 2	77
Resultado del liderazgo según la prueba de entrada y salida	
Tabla 3	79
Resultado de la dimensión habilidades interpersonales según la prueba de entrada y salida	
Tabla 4	81
Resultado de la dimensión las habilidades intrapersonales según la prueba de entrada y salida	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 01	76
Resultado del trabajo en equipo según la prueba de entrada y salida	
Gráfico N° 02	78
Resultado de la dimensión liderazgo según la prueba de entrada y salida	
Gráfico N° 03	80
Resultado de la dimensión habilidades interpersonales según la prueba de entrada y salida	
Gráfico N° 04	82
Resultado de la dimensión habilidades intrapersonales según la prueba de entrada y salida	

I. INTRODUCCIÓN

En el informe de investigación denominado: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E. RICARDO PALMA SORIANO DE TINGO MARÍA, HUÁNUCO. 2018, una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo. Mientras el trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos; otros modelos de trabajo sólo dan prioridad al logro de manera individual y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre han resultado eficientes. El trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo. Se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo 30 recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se verifica que el todo es mayor al aporte de cada miembro. La misma que está comprendida en cinco capítulos que a continuación se detalla de la siguiente manera:

En el capítulo I se formula el problema de investigación, los objetivos, justificación.

El capítulo II se menciona algunos trabajos que se han realizado tratando de solucionar el mismo problema. Esboza el marco teórico elaborando los elementos teórico – conceptuales que enmarcan y guían el problema e hipótesis formulados.

En el capítulo III se diseña la Metodología de la Investigación describiendo las variables, identificando la población y analizando los instrumentos de recolección de datos.

En el capítulo IV se realiza el tratamiento de los resultados, para poder determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria, se presentará mediante gráficos y tablas.

En el capítulo V se presenta las conclusiones del trabajo de investigación.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se ha formulado el siguiente enunciado:

¿En qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018?

Para lo cual se formuló el objetivo general: Determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

Y como objetivos específicos:

Determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el liderazgo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

Determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora las habilidades interpersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

Determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora las habilidades intrapersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Antecedentes

CAMELO Y OTROS (2008) en su tesis denominada “ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”, concluye en lo siguiente:

Desde los momentos y espacios de construcción del proyecto de investigación y la aproximación teórica a los fundamentos del aprendizaje cooperativo, se encontraron diversas denominaciones que indican una diferenciación entre los conceptos de cooperación y colaboración al referirse a estrategias de enseñanza que se basan en el trabajo grupal. A la denominación de Aprendizaje cooperativo, se oponían: “trabajo cooperativo”, “trabajo colaborativo”, “trabajo pedagógico en colaboración”, “estrategias de colaboración”, “modelos colaborativos”. La búsqueda por los alcances de los términos se amplió a la búsqueda de las implicaciones pedagógicas tanto de la enseñanza como del aprendizaje que enfatizan en lo relacional, interactivo, participativo, grupal. En consecuencia, la necesidad por la clarificación de los términos concluyó en la identificación de principios pedagógicos que se encuentran transversalmente en la observación de cualquier tipo de práctica en estrategias donde se privilegia la construcción del grupo, es decir, cooperativas.

El concepto, se vuelve proceso de “*cooperación*”, el cual potencia el proceso cognitivo de los estudiantes; y esa posibilidad también involucra al docente porque su intencionalidad pedagógica, lo compromete con una postura

diferente ante su práctica de enseñanza y lo que espera lograr con sus estudiantes. Esta consideración, se vincula con el modelo pedagógico interestructurante mencionado en los referentes conceptuales (De Zubiría J.), sustentando la importancia de la perspectiva individual/ social del aprendizaje, a partir de las siguientes afirmaciones: “la cooperación es fuente de reflexión y de conciencia de sí mismo; la cooperación disocia lo subjetivo y lo objetivo; la cooperación es fuente de regulación”.

La cooperación significa, trabajar/aprender juntos, conformar/interactuar en grupos, metas comunes/logros comunes, comportamientos/habilidades, enseñanza /aprendizaje, diálogo/confrontación, iniciativa individual/construcción conjunta, responsabilidad/recompensa, apoyo/reconocimiento, formar parte/participar, pasividad/interactividad, convivencia/coexistencia, crecimiento individual/crecimiento colectivo. Para el caso de la educación superior, lo anterior está ligado a procesos de desarrollo cognitivo, que articulan proyectos de vida y profesionales que impactan a la sociedad.

El Aprendizaje Cooperativo se configura a partir de estrategias metodológicas con las cuales el docente desde su práctica de enseñanza, promueve la cooperación entre iguales para alcanzar una meta común de aprendizaje, mediante una relación de trabajo cognoscitivo y social interdependiente. Según Litwin (1997), “la enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible” y en la

investigación sobre las estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo, se logró reconocer desde las prácticas intencionadas de los docentes, supuestos teóricos provenientes de la psicología y de la pedagogía. En la investigación también se encuentra que la interdependencia positiva, establecida desde los principales autores en aprendizaje cooperativo; no sólo se da en las relaciones entre estudiantes, sino que también, de manera constante se da en la relación entre docentes y estudiantes, en todas las fases de la estrategia de enseñanza: planeación, implementación y evaluación.

Cada una de las estrategias relacionadas con enseñanza en cooperación, caracterizadas en la investigación, expresan correspondencia con aportes teóricos que se inscriben en distintos paradigmas de la educación; aquí conviene detenerse a destacar cómo sin importar el paradigma, todas marcan énfasis en elementos comunes que caracterizan el sentido y propósito de la cooperación en el proceso de enseñanza aprendizaje:

Lo primero que se puede observar es que conceptos relacionados con la sociabilidad del hombre, la interacción social, el contexto cultural y la historia revelan dimensiones del desarrollo humano que son afectados por el proceso educativo, a la par que la orientación de metas de la educación sobre el desarrollo de las funciones mentales superiores definidos por el Aprendizaje Social. “No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje”. (Hernández, 1998)

En segundo lugar, en la premisa sobre la participación del docente y la colaboración entre pares en la perspectiva de generar las condiciones necesarias para el aprendizaje y desarrollo de la autonomía y la voluntad del estudiante; según Vigotsky, el docente es “proveedor del andamiaje cultural que el estudiante debe apropiarse en su proceso de aprendizaje”.

Ciertamente, el planteamiento interaccionista y dialéctico imprescindible en el proceso educativo, define la convicción y el compromiso del docente con una relación de acompañamiento que es importante para la formación de la autonomía tanto del estudiante, como del grupo o comunidad de aprendizaje (Ferreiro). En este sentido, se confirma que la interdependencia positiva, como elemento constitutivo del aprendizaje cooperativo, también se da entre docentes y estudiantes. El sujeto estudiante se hace responsable de su propio aprendizaje, asume un rol activo con el proceso, con la reflexión y con la toma de decisiones. Por su parte, el maestro se encarga de brindar la intención, la orientación, los recursos, los criterios y las metas a alcanzar.

De lo anterior se desprende que el proceso de apropiación y elaboración cognitiva de los conceptos científicos propios de la educación superior, que en los resultados de la investigación se designa como proceso de jalonamiento cognitivo, se potencia aún más en una construcción conjunta, que en una experiencia individual. Se evidencia que el conocimiento es producto de la interacción (Coll, Huertas y Vigotsky) y que no se puede lograr el conocimiento humano fuera del entorno en que se ubica (Lewin).

Desde otra perspectiva teórica, en aprendizaje cooperativo se propone el concepto del refuerzo como motivador extrínseco en los procesos de aprendizaje. En este punto, se establece la relación con la perspectiva motivacional (Slavin) y la interdependencia por recompensas de (Johnson y Johnson).

Los conceptos de interacción e interdependencia, son fundamentales en aprendizaje cooperativo. Se pueden pensar relacionados y se avanzaría en la actual comprensión de los principios por separado. Si se piensa en los dos principios vistos a lo largo de la investigación, se diría que la relación entre estos es circular; ya que si no se tiene que aportar al otro, no habría una interacción; y a la vez, si no se interactúa con el otro, no se puede lograr beneficios de su parte. En el estudiante la interdependencia inicia con la preparación previa de las clases y con la elaboración de los ejercicios que el docente ha sugerido. Si el estudiante lee, analiza, y realiza los ejercicios de comprensión; podrá aportar/interactuar a/con los demás miembros del equipo; y de otra parte, el maestro debe asegurarse de que los conceptos de interdependencia e interacción sean conocidos y apropiados por los estudiantes, en relación con el significado, beneficio y consecuencias derivadas de no ser llevados a la práctica. (Johnson & Johnson).

En la investigación, la comprensión y conceptualización sobre el aprendizaje Cooperativo en los maestros se dio desde los conceptos, en concordancia con los referentes teóricos. Lo anterior se evidenció en que, aunque los objetivos

de la investigación no consideraron la indagación respecto de estos aspectos en los maestros participantes, se hizo necesaria la inclusión de las categorías de análisis *Referentes Teóricos y Conceptos* en las estrategias de enseñanza del Aprendizaje Cooperativo, valorando la importancia de la fundamentación teórica en la implementación de estas estrategias. Acontece además que, en las estrategias de enseñanza del Aprendizaje Cooperativo ya se cuenta con alternativas metodológicas estructuradas que pueden implementarse a la luz de los referentes teóricos en educación.

De manera transversal a los tipos de prácticas en estrategias cooperativas determinadas para este proyecto, se encontró un acuerdo en cuanto a que todas estas se presentan como una contrapropuesta al trabajo en grupo tradicional, y una forma alternativa de cualificación de las prácticas de trabajo en grupo al interior del aula.

La didáctica es constitutiva en la configuración de la estructura de procedimiento que requiere la implementación en los procesos formativos en la educación superior. Esta investigación muestra que en la planeación de las clases intencionadas en Aprendizaje cooperativo y estrategias afines; los maestros insisten en que se tenga una estructura que de claridad sobre los objetivos académicos, las metas en la interacción social que se desean alcanzar, los recursos y actividades que se implementarán y los roles que desempeñarán los estudiantes, teniendo en cuenta las características y condiciones de los sujetos y las orientaciones que brindan los principios del

Aprendizaje Cooperativo. Lo anterior se constituye en un aporte para cualquier práctica que incluya el trabajo en grupo en las sesiones de clase y evidencia además el protagonismo que desarrolla el docente para esta fase de las estrategias.

En la implementación de las estrategias cooperativas, el estudiante desempeña un rol protagónico en cuanto a que es quien lleva a cabo las actividades, es en él en donde se desarrollan las habilidades sociales y personales como consecuencia de la interacción con sus compañeros, y alcanza los objetivos esperados en el aprendizaje. Las estrategias se caracterizan por brindar al estudiante la posibilidad de aportar un sin número de recursos y actividades desde su creatividad y experiencias, incentivando su participación activa en el proceso.

En la evaluación de las estrategias cooperativas, tanto el docente como el estudiante tienen protagonismo, la evaluación es un proceso de construcción conjunta: Es el docente quien establece los criterios, los procedimientos, las modalidades y retroalimenta los resultados. A su vez, el estudiante aplica estos procedimientos, es activo en la auto y coevaluación guiadas por los roles establecidos, y tiene la oportunidad de establecer los resultados obtenidos por sus compañeros de manera cuantitativa y cualitativa. La evaluación no solo se hace a los individuos, sino también a los grupos.

DE LEÓN (2013) en su tesis denominada “APREDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS”, llega a las siguientes conclusiones:

El proceso metodológico de aprendizaje cooperativo aplicado en el curso de inglés, benefició positivamente al grupo experimental, pasó de tener un promedio de no aprobado a uno de aprobado.

A diferencia del grupo experimental, el promedio obtenido por el grupo control en el post test en relación al del pre test disminuyó.

La interacción social y el intercambio verbal que se produce en el ejercicio del trabajo cooperativo favorece la práctica del idioma inglés, se desarrollan las habilidades de comunicación, especialmente la de escuchar y hablar.

El aprendizaje cooperativo incide favorablemente en la conducta social de los estudiantes, manifiestan valores de importancia y actitudes positivas, como el respeto, la solidaridad y la tolerancia, entre otras.

El tiempo de aplicación del trabajo cooperativo rindió resultados positivos, sin embargo, no fue el suficiente para que los estudiantes pudieran potencializar y desarrollar todas sus habilidades, destrezas y capacidades.

El aprendizaje cooperativo permite la disponibilidad de tiempo del docente para prestar atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

El curso de inglés no representa para los estudiantes una necesidad de aprendizaje, lo consideran como un requisito más dentro del pensum de estudios.

RÍOS (2004) en su tesis titulada “EL TRABAJO EN EQUIPO EN LAS DECISIONES ORGANIZATIVAS. UN ESTUDIO DE CASOS EN EL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL 0019. SAN MARTÍN DE PORRES VELASQUEZ”, concluye:

Después de haber desarrollado el proceso de investigación nos encontramos en estos momentos preparados para realizar una aproximación de respuesta a nuestro cuestionamiento sobre ¿Cómo se organizan internamente los miembros del Centro Educativo Estatal “San Martín de Porres Velásquez N°019” para tomar decisiones institucionales?

El primer alcance a presentar como conclusión general nos hace considerar a este centro educativo como parte de un sistema local inserto en un proceso al que denominamos “fenómeno burocrático” el cual permitirá delegar las responsabilidades y funciones en las dinámicas grupales.

En el ámbito general, la caracterización de la gestión, en la presente investigación, orienta su conducción sobre la base de dos niveles: El mantenimiento, característico de gestiones centralizadas, y la resistencia por oposición. El centro educativo, en particular, presenta características

pertinentes a las jerarquías administrativas por un lado y a la disfunción por el otro.

No obstante, existe una intención racional de construir un mejor grado de participación consensual en las dinámicas de interacción entre sus miembros para una democratización en el entendimiento productivo.

Por ello, en algunas circunstancias podemos percibir situaciones de concertación entre las coaliciones. En estas ocasiones, el equipo ha logrado proyectos de innovación en actividades de ínter aprendizaje.

Los resultados hallados con relación a nuestro primer objetivo:

“Describir las características del fenómeno organizativo en el sistema de la escuela para desarrollar una mejor comprensión del equipo de trabajo y sus dinámicas de interacción”, nos permite realizar los siguientes razonamientos:

Las dinámicas grupales suscitadas en el sistema de gestión reflejan una orientación hacia la teoría de desarrollo organizacional en cuanto toma en cuenta el diagnóstico situacional como referencia para sus proyectos grupales, tareas centrales, ferias, expediciones. En las actividades se distribuyen acciones, se informa sobre los periodos de tiempo y se delegan responsabilidades, las cuales pueden ser elegidas de manera voluntaria o determinante. Existe un interés por la especialización voluntaria de los miembros del equipo para el mejor desempeño en los ciclos. Sin embargo,

muchas veces no está basada en las habilidades personales para el cargo; y el primer grado de educación primaria es rotativo y obligatorio.

El sistema organizativo muchas veces se adapta a las nuevas tendencias de gestión suscitándose ciertas variaciones entre la documentación elaborada y la práctica cotidiana, por ello, los miembros del equipo escolar participaron en las GIAS, (Gestión de redes de ínter aprendizaje), ambientan sus aulas siguiendo la metodología del nuevo enfoque -basado en la solución de problemas-; y diseñan proyectos y unidades con contenidos transversales.

Sin embargo, en la práctica cotidiana se reconocieron sesgos hacia una educación más cognitiva, una planificación cuya base es la estructura curricular y el cumplimiento secuencial del texto escolar en el desarrollo de actividades. Uno de los factores de influencia es la comunicación suscitada entre el órgano intermedio y el centro educativo, la cual, en muchos casos se muestra ineficaz por una serie de variaciones interpretativas y contradictorias en las informaciones brindadas en las capacitaciones que se brindan continuamente.

A todo esto, se añade las sutiles resistencias del equipo al cambio, muchas veces, percibido como impuesto; y las limitaciones culturales que inhiben oportunidades de interactuar para compartir y aplicar nuevos aprendizajes.

La estructura organizativa, en esta dinámica interactiva, se encuentra centralizada en el ápice estratégico. La dirección delega y coordina con los docentes ofreciendo oportunidades de participación en el ámbito de la tecnoestructura. La gestión es concebida como una serie de procesos que requiere delegación de responsabilidades para trabajar en grupo. La supervisión directa se evidencia en la presentación formal de documentos como: proyecto educativo institucional, planes anuales, registros, actas, libretas, informes y unidades.

La capacidad de ofertar un servicio de calidad se encuentra limitada a las condiciones físicas de inseguridad, deterioro y mantenimiento del status quo de la cultura colectiva, la discontinuidad de los proyectos y la movilización de los docentes. Por lo tanto, sus metas buscan mejorar el aspecto técnico pedagógico y la infraestructura como prioridad. Por esta razón, la demanda de estos servicios se ha reducido progresivamente en estos diez últimos años.

Con relación a los procesos comunicativos en las relaciones de convivencia con la autoridad se concluyó que las continuas filtraciones, las críticas subjetivas y las barreras que se presentan en el ambiente escolar deterioran las relaciones interactivas del grupo hacia un trabajo propiamente de equipo.

Entre las funciones más reconocidas por el equipo de trabajo debemos destacar: la función cosmopolita de la señora directora quien conduce, participa y propicia la intervención directa de los miembros en la conducción y dirección del inter aprendizaje en los programas de sensibilización. Así

mismo, la labor intermediaria de MD y VH para la concertación de discrepancias y enfrentamientos subjetivos.

Por otro lado, consideran necesario fortalecer el revelado de la información para disminuir filtraciones, la crítica subjetiva y la transmisión de mensajes de interpretaciones y razonamientos defensivos.

El equipo reconoce que las barreras organizativas en sus interacciones son: el soslayamiento, la inercia organizativa, culpar a otros o al sistema por la ineficacia, la competencia incompetente, autodefensas, dilaciones, intromisiones y acuerdos superficiales. Estos comportamientos son producto de razonamientos defensivos ocasionados con el fin de competir y autoproteger sentimientos de temor, peligro o culpa.

Un elemento que evidencia lo anteriormente expresado es el nivel competencial del equipo docente y directivo en dos ámbitos fundamentales: las habilidades de interrelación de sus teorías de acción y de uso; y las habilidades técnicas-funcionales de sus desempeños. Con respecto a la primera se manifiestan comportamientos característicos de los modelos defensivos. Esto, conlleva a un desarrollo de madurez grupal ubicado entre las fases de orientación y clarificación.

El personal docente, director inclusive, se reúne periódicamente para organizar las actividades educativas. En ellas, algunos de los miembros del

equipo, adoptan posturas individuales y no se involucran totalmente en los acuerdos tomados. Esto significa que aún no logran consolidarse como equipo.

Entre las aptitudes del director valoradas por el equipo docente se le reconoce los siguientes: la cooperación, la disponibilidad para tomar las decisiones que benefician a la institución; la autonomía en sus acciones y decisiones; la confiabilidad al delegar responsabilidades, el compromiso con la labor educativa; y su competencia en el cargo.

Por el contrario, consideran que la parcialidad de su objetividad le conlleva a afirmar o a expresar comentarios negativos sin una información refrendada ni un control adecuado de sus sentimientos. Expresa juicios subjetivos y generales en voz alta, sin considerar las consecuencias que sus comentarios pueden producir en la persona y en sus desempeños.

Sus temores frente a posibles procesos administrativos o sanciones limitan el realizar acciones para una superación del grupo o la solución de una situación problemática.

La aptitud de colaboración que se presenta en el ambiente escolar, es reconocida positivamente por el personal, es decir, la disposición para brindar apoyo y realizar las acciones, las oportunidades de participación que la dirección le ofrece. Pero, reconocen como debilidad su poca persistencia

cuando se les solicita un esfuerzo adicional o cuando se presentan en el ambiente sociolaboral cierto tipo de resentimiento comparativo.

Al enfrentarse a las dificultades sociolaborales tienden a esmerarse sin involucrarse totalmente. Se ingenian por utilizar sus propios recursos y cumplir con los objetivos elementales. Sin embargo, reconocen en el ambiente escolar un relativo conformismo entre los miembros. El grupo acepta con agrado generalmente lo dispuesto, o los acuerdos tomados con “apertura” pero en actitud pasiva.

El grado de cohesión y su sentido de pertenencia se presentan aun parcialmente dependiendo de las negociaciones e intereses particulares siendo ésta otra de las debilidades reconocida por el grupo. Las actividades son orientadas a la responsabilidad individual; y el apoyo mutuo, a veces, es cuestionado por juicios subjetivos que se filtran entre ellos.

Las responsabilidades y compromisos se caracterizan por las dilaciones, omisiones y soslayos que encubren a veces sus ineficacias. Su autoexigencia se centra en la entrega de documentos.

Las habilidades técnico-funcionales en sus desempeños cuentan con las siguientes fortalezas: Se han definido y reconocido las funciones que corresponde a cada miembro del equipo en el proyecto educativo con el fin de

posibilitar mejores desempeños. Se presentan evidencias de satisfacción por la labor limitada realizada, la comunicación es abierta para expresar las opiniones, juicios, percepciones, interpretaciones y sentimientos. Se muestran autónomos para realizar las acciones del quehacer educativo. Comparten y demuestran aceptación a la estructura organizativa de la escuela.

Reconocen como debilidades en el equipo: la poca claridad en las informaciones para lograr los objetivos; la incoherencia entre lo planificado y la práctica educativa; las situaciones perturbativas que no logran solucionarse y se mantienen latentes en el ambiente; el limitado compromiso de los miembros para conseguir los objetivos de equipo. Por último, las críticas constantes vinculadas a juicios intuitivos o subjetivos que van limitando las motivaciones personales para lograr mejores desempeños.

Por último, es importante el factor de influencia que ejerce el ambiente sociolaboral en este centro educativo el cual no satisface sus expectativas, las reprime; refuerza valores y comportamientos defensivos que les permite sobrevivir y autoprotgerse del contexto. Inciden fuertemente en esto: las condiciones físicas de la escuela, la falta de seguridad, la baja remuneración, la carencia de recursos y materiales, y por último, las exigencias de las coaliciones externas en un contexto tan precario.

En contraste, estas limitaciones les han impulsado a buscar mecanismos compensatorios de satisfacción en el trabajo en equipo. Entre ellas identifican

aquellas en las que se comparten responsabilidades, los espacios de participación, la autonomía, el dictado de clases y la comunicación que existe entre ellos.

Como un alcance temático a manera de consideración final sugiero en el siguiente apartado los lineamientos generales para la toma de decisiones de equipo desde la perspectiva de un modelo de entendimiento productivo.

OJEDA Y REYES (2006) en su tesis titulada “LAS ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS”, llegan a las siguientes conclusiones:

La puesta en práctica de la investigación y la contrastación de los objetivos propuestos permitió llegar a las siguientes conclusiones:

Las estrategias de aprendizaje cooperativo son una alternativa y uno de los caminos o medios más eficaces para alcanzar aprendizajes óptimos y significativos; además permite que los alumnos se integren y aprendan en equipo en la construcción de nuevas capacidades, conocimientos y comportamientos escolares muy diferentes a los estilos de aprendizaje individual.

Si bien existe muchas estrategias didácticas, todas ellas con muchas bondades para el trabajo de aula, las estrategias de aprendizaje cooperativo, tienen extraordinarias fortalezas que aún falta explorar. La selección y aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo que se utilizaron en las tres fases de la

investigación (diagnóstico, desarrollo y evaluación) permitió articular las actividades de aprendizaje con el desarrollo de habilidades cognitivas, con la finalidad que los alumnos comprendieran más y mejor la información implicada en el Área Curricular de Ciencias Sociales.

Las estrategias de aprendizaje cooperativo tales como: El rompecabezas, la cooperación guiada, el estudio de casos y el desempeño de roles ayudan significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propiciando así una genuina y verdadera participación de los alumnos cuando desarrollaron trabajos cooperativos mejorando notablemente su nivel de análisis, síntesis, creatividad, organización de la información. En resumen mejoraron las habilidades cognitivas de percepción, de procesamiento de la información y crítico,.... reflexivos. Se ha demostrado en esta investigación que las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen un gran valor para ayudar a “pensar” a los demás.

Los alumnos en su totalidad no conocían y tenían deficiencias para manejar las diversas habilidades cognitivas, lo cual se pudo evidenciar la pobreza de sus trabajos que presentaron en la primera fase de la investigación. Esto sirvió como un punto de partida para dirigir la intervención en aula a través de la selección de actividades que implicaron el desarrollo de habilidades cognitivas.

En todo ello, fue necesaria la utilización de recursos de aprendizaje (resúmenes, mapas conceptuales, cuadros comparativos, etc.) durante la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo que facilite a los alumnos, la mejora de sus aprendizajes.

El proceso cíclico que se asumió en la investigación ayudó a reconocer la efectividad de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades cognitivas. La investigación tuvo tres fases o ciclos y en cada una de ellas se procedió pensando en demostrar la eficacia didáctica del aprendizaje cooperativo. En la primera fase se aplicó estrategias de aprendizaje cooperativo que permitió conocer las habilidades cognitivas que conocían y manejaban los alumnos; en la segunda fase se orientó y explicó el desarrollo de cada estrategia de aprendizaje cooperativo con el fin que cada grupo cooperativo mejore el desarrollo de habilidades cognitivas, y en la tercera fase se evaluó el nivel de logro de los alumnos en el manejo de habilidades cognitivas.

El desarrollo de habilidades cognitivas por los alumnos a partir de las estrategias de aprendizaje cooperativo, es una condición indispensable para "enseñar a pensar a los alumnos". Se comprueba que los alumnos que aprenden por medio de las estrategias cooperativas construyen de manera más eficaz sus aprendizajes y demuestran más interés por las actividades escolares. Es evidente que las clases desarrolladas con las estrategias de aprendizaje cooperativo son más atractivas, porque permiten a los alumnos realizar sus actividades de aprendizaje con sus compañeros y además

intercambiar ideas, conocimientos, etc. Las estrategias de aprendizaje cooperativo se adecuan para promover la motivación en los alumnos. Son estas estrategias las que consideran al alumno como el agente principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues son las más apropiadas para fomentar la participación activa del alumno.

La investigación acción se sitúa como una modalidad de investigación que permite al docente investigar desde el aula, integrando su actividad de enseñanza con la investigación buscando de esta manera alternativas concretas y específicas para mejorar su práctica pedagógica. La investigación - acción es una opción que permite al docente perfeccionarse y renovar de manera permanente el trabajo curricular que desempeña desde el aula. Por lo tanto es un enfoque y modelo que debe potenciarse en la formación del profesorado.

Los equipos de aprendizaje cooperativo mejoran notablemente las relaciones socio-afectivas e interpersonales de sus miembros, incrementándose el respeto mutuo, la solidaridad, así como los sentimientos recíprocos de responsabilidad y ayuda. Del mismo modo tiene efectos remarcables incluso en aquellos que habían tenido al inicio de la investigación un rendimiento y autoestima baja. En concreto, el aprendizaje cooperativo refuerza un conjunto de actitudes positivas de interés para la escolaridad.

El docente que trabaja con estrategias cooperativas, necesita manejar los fundamentos teóricos y metodológicos del aprendizaje cooperativo para poder

ayudar al alumno a desarrollar habilidades cognitivas. Se necesita conocer el perfil de la capacidad cognitiva de sus alumnos y aprender a crear condiciones de aprendizaje; sólo así estará en la capacidad de orientar el aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva participativa y constructivista

2.2. Marco Conceptual

2.2.1. Aprendizaje cooperativo

Es un proceso de construcción social en el que cada profesional aprende más de lo que aprendería por sí mismo, debido a la interacción con otros miembros de su comunidad profesional o de su grupo de estudio. Desde esta perspectiva, el resultado del trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo.

Lo que antes era una clase ahora se convierte en un foro abierto al diálogo entre estudiantes y entre estudiantes y profesores o tutores, los estudiantes ahora participan activamente en situaciones interesantes y demandantes.

Las actividades están estructuradas de manera que los estudiantes se expliquen mutuamente lo que aprenden. Algunas veces a un estudiante se le asigna un rol específico dentro del equipo. De esta manera ellos pueden aprender de sus puntos de vista, dar y recibir ayuda de sus

compañeros de clase y ayudarse mutuamente para investigar de manera más profunda acerca de lo que están aprendiendo.

Johnson y otros (1999), Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. En el aprendizaje cooperativo y en el individualista, los maestros evalúan el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios, pero en el aprendizaje competitivo, los alumnos son calificados

según una cierta norma. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios.

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008), El AC es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo.

Antes de profundizar en el concepto de AC, puede ser interesante hacer alusión a otro concepto que últimamente es muy utilizado: aprendizaje colaborativo. Muchos autores no hacen diferencias entre el AC y el aprendizaje colaborativo y los utilizan como sinónimos.

Sin embargo, otros autores si emplean estos términos de forma diferente. Zañartu (2000) afirma que la diferencia básica es que el AC necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor. En palabras de otro autor, Panitz (2001), en el aprendizaje

colaborativo los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el AC, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener. Siguiendo a estos autores, la diferencia entre los dos tipos de aprendizaje es el grado de estructura de la tarea y de las interacciones entre los alumnos.

Kagan (1994) sostiene que el AC “se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje”. El aprendizaje cooperativo se cimienta en la teoría constructivista desde la que se otorga un papel fundamental a los alumnos, como actores principales de su proceso de aprendizaje.

Johnson & Johnson (1991), destacan que el AC “es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación”. Estos autores definen que cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos y también destacan que dentro de las actividades cooperativas los estudiantes buscan los resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para los otros miembros del grupo.

En las dos definiciones presentadas los autores destacan la interacción que tiene lugar entre los estudiantes para el logro de los objetivos previstos.

Johnson y otros (1997), Así como “no todo lo que brilla es oro,” no todos los grupos son cooperativos. El simple hecho de poner a los estudiantes en grupos y decirles que trabajen juntos no redundará en un esfuerzo cooperativo. Existen diversas maneras en las que los esfuerzos grupales pueden resultar equivocados. Sentar a los estudiantes juntos puede resultar en una competencia en menor escala o en esfuerzos individuales a los que se añade la conversación. Entender el aprendizaje cooperativo requiere diferenciarlo del aprendizaje competitivo e individual y entender cuáles son los elementos básicos que permiten que la cooperación funcione.

Cualquier actividad en cualquier materia, en cualquier tipo de currículo, puede estructurarse de manera competitiva o individual, o de manera cooperativa (Johnson, Johnson, & Smith, 1991). Cuando se les pide a los estudiantes competir con los demás para obtener una nota, trabajan contra los otros para alcanzar una meta a la que sólo uno o pocos estudiantes pueden acceder (Deutsch, 1962; Johnson & Johnson, 1989). Los estudiantes son evaluados sobre bases de referencia de evaluación normativa, que generalmente exige de ellos trabajar más rápido y con mayor precisión que sus pares. El instructor dicta conferencias a la clase

y espera que los alumnos escuchen atentamente y tomen notas sin hablar con sus compañeros de clase ni interactuar con ellos. El aprendizaje de los estudiantes se evalúa a través de exámenes parciales y finales en los que los estudiantes son clasificados según los puntajes más altos o más bajos y evaluados de acuerdo a la curva.

Cuando se requiere que los estudiantes funcionen de manera individual, ellos trabajan por sí mismos para alcanzar metas de aprendizaje no relacionadas con las metas de sus compañeros (Deutsch, 1962; Johnson & Johnson, 1989). Se asignan metas individuales y el esfuerzo de cada estudiante es evaluado sobre las bases de criterios de referencia. Cada estudiante tiene su propio conjunto de materiales y trabaja a su velocidad ignorando por completo a los otros estudiantes de la clase. El instructor dicta conferencias y espera que los alumnos escuchen atentamente y tomen notas sin conversar ni interactuar con los otros compañeros de clase. El aprendizaje de los estudiantes se evalúa a través de exámenes finales y parciales en los cuales el rendimiento de cada alumno se compara contra criterios de excelencia preestablecidos.

Cuando los estudiantes cooperan, trabajan juntos para alcanzar metas compartidas (Deutsch, 1962; Johnson & Johnson, 1989). Los estudiantes se esfuerzan para maximizar su aprendizaje y el de los compañeros de su grupo, estos resultados son evaluados en base a criterios de referencia.

Los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para asegurarse de que todos los miembros del grupo alcancen los criterios pre-establecidos.

El aprendizaje de los alumnos se evalúa a través de exámenes parciales o finales en los cuales el rendimiento de cada alumno se compara con criterios pre - establecidos de excelencia.

Si todos los miembros del grupo alcanzan los criterios, cada participante recibe un determinado número de puntos a manera de bonificación.

2.2.2. Cooperación guiada

De León (2013) menciona: permite incluir controles experimentales, se dirige a actividades cognitivas y meta-cognitivas. Se utiliza básicamente en tareas de comprensión lectora. Se forman parejas, el docente divide el texto en secciones y en forma alterna ambos se turnan los roles de aprendiz-recitador y oyente-examinador. Los pasos a seguir son: La pareja lee la primera sección del texto, luego el participante A repite la información sin ver la lectura y el participante B le da retroalimentación sin ver el texto, los dos trabajan la información, para la segunda sección es el mismo procedimiento, excepto que se cambian los roles, y así hasta completar todas las secciones del texto.

Rodríguez (2014), La técnica de aprendizaje cooperativo llamada cooperación guiada, es una técnica para trabajar por parejas. Las tareas a

realizar son muy estructuradas. El profesor propone un texto dividido en diferentes secciones y se deben seguir los siguientes Pasos:

Paso 1. Lectura individual de la primera sección del texto.

Paso 2. Un alumno repite la información sin mirar.

- El otro alumno (sin mirar) complementa y corrige a su compañero.
- Ambos, relacionan con otros contenidos, ejemplifican y comentan.

PASO 3. Lectura individual de la segunda sección.

- Mismos pasos, pero con roles invertidos.
- Repetición hasta el final del texto.

2.2.3. Desempeño de roles

Johnson y otros (1999), Al planificar una clase, el docente tiene que considerar qué acciones deberán realizarse para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por lo tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos. A veces, los alumnos se niegan a participar en un grupo cooperativo o no saben cómo contribuir al buen desarrollo del trabajo en grupo. El docente puede ayudar a resolver y prevenir ese problema otorgándole a cada miembro un rol concreto que deberá desempeñar dentro del grupo. La asignación de roles tiene varias ventajas:

- Reduce la probabilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva, o bien dominante, en el grupo.
- Garantiza que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas.

- Crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se da cuando a los miembros se les asignan roles complementarios e interconectados.

Asignar roles a los alumnos es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen juntos sin tropiezos y en forma productiva.

Ojeda y Reyes (2006), Esta estrategia se ha seleccionado de Rosa (2003:162-164). El autor la conoce como técnica: “El desempeño de roles” consiste en la representación de una situación típica de la vida real; esta se realiza por dos o más personas, asumiendo los roles del caso con el objeto de que pueda ser mejor comprendida, más visible y vivido por el grupo”.

Los que desempeñan los roles se colocan en el lugar de aquellas personas que vivieron en realidad. Se revive dramáticamente la situación, por un acto de comprensión íntima de los actores reales.

La técnica o estrategia no solo permite la participación de los “actores” sino que compromete a todo el equipo que participe en la escenificación transmitiéndoles la sensación de estar viviendo como si estuvieran en la realidad misma, permitiéndoles participación plena de todo el equipo. La representación es libre y espontánea, sin uso de libretos o ensayos. Los actores se poseionan de sus roles como si fueran verdaderos. Contando

para esto siempre con un director que ponga experiencia y estimule al grupo. En este caso este rol lo asume el profesor.

Los pasos para su desarrollo son los siguientes:

Se elige a los “actores” que se encargan de los papeles. Cada personaje recibirá un nombre ficticio, pero es conveniente dar unos minutos de tiempo a los participantes antes que entren en acción.

Se debe preparar el “escenario”, utilizando los elementos indispensables, por lo común una mesa y sillas. Todo lo demás debe ser imaginado y descrito verbal y brevemente.

Los intérpretes dan comienzo y desarrollan la escena con la mayor naturalidad posible. Tomarán posesión de sus personajes con espontaneidad, pero sin perder de vista la objetividad de la realidad que representa.

Los intérpretes deben ajustarse a las características de los autores para que la representación resulte más objetiva.

El director, en este caso el profesor corta la acción cuando considera que se ha logrado suficiente información para proceder a la discusión del problema. La representación escénica suele durar de diez a quince minutos.

Luego se procede al comentario y discusión de la representación bajo la conducción del director que en este caso es el profesor. En primer término, se permite a los intérpretes dar sus impresiones, descubrir su estado de ánimo en la acción, decir cómo se sintieron al interpretar su rol. En seguida todo el grupo expone sus impresiones, interroga a los intérpretes, proponiendo otras formas de jugar la escena, etc.

Estas “textualizaciones” permiten a los estudiantes comprender mejor las situaciones reales que representan, además les ayuda a seleccionar ideas, analizar e interpretar hechos, así como el de elaborar sus propios conceptos en la adquisición de nuevos aprendizajes, además que esta estrategia ayuda a propiciar la creatividad tanto en el profesor como en el alumno que interpreta.

2.2.4. Estudio de casos

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s/f), La técnica de estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen.

De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones.

Evidentemente, al tratarse de un método pedagógico activo, se exigen algunas condiciones mínimas. Por ejemplo, algunos supuestos previos en el profesor: creatividad, metodología activa, preocupación por una formación integral, habilidades para el manejo de grupos, buena comunicación con el alumnado y una definida vocación docente. También hay que reconocer que se maneja mejor el método en grupos poco numerosos.

Específicamente, un caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o empresa. Su aplicación como estrategia o técnica de aprendizaje, como se apuntó previamente, entrena a los alumnos en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. En este sentido, el caso enseña a vivir en sociedad. Y esto lo hace particularmente importante.

El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que le entrena para generarlas. Le lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias, de esta manera le entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Al llevar al alumno a la generación de alternativas de solución, le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de

innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica real. Ese es su gran valor.

Castro (s/f), El Método del Caso (MdC), denominado también análisis o estudio de casos, como técnica de aprendizaje tuvo su origen en la Universidad de Harvard (aproximadamente en 1914), con el fin de que los estudiantes de Derecho, en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentados, etc.

Con el paso de los años el MdC fue extendiéndose a otros contextos, estudios, etc. y se ha convertido en una estrategia muy eficaz para que los estudiantes adquieran diversos aprendizajes y desarrollen diferentes habilidades gracias al protagonismo que tienen en la resolución de los casos.

El método del caso, es una de las técnicas que favorece el aprendizaje por descubrimiento (Bruner 1960), aprendizaje que anima al alumno a hacer preguntas y formular sus propias respuestas así como a deducir principios de ejemplos prácticos o experiencias.

El aprendizaje por descubrimiento precisa de una participación activa del estudiante a la hora de decidir qué, cómo y cuándo debe estudiarse algo, en lugar de esperar a que el profesor le “dicte” el contenido. Se espera que el

estudiante estudie ejemplos que le permitan “descubrir” los principios o conceptos que debe estudiar. Este tipo de enseñanza-aprendizaje fomenta la curiosidad y el desarrollo de destrezas que permiten el aprendizaje a lo largo de toda la vida, además de permitir que el estudiante se sienta parte activa de este proceso.

El empleo del método del caso como medio pedagógico se justifica gracias a la idea de que los estudiantes, tanto de forma individual como en grupo, aprenden mejor porque aceptan más responsabilidad en el desarrollo de la discusión y se acercan a la realidad de su futuro profesional; se trata de un método activo que exige una participación constante del estudiante y cuyo éxito depende fundamentalmente de la competencia del docente en su utilización.

2.2.5. Trabajo en equipo

Carnota (2000), El concepto de equipo, en su expresión contemporánea es una extensión del concepto de grupo y ambos se refieren al trabajo de conjunto de varias personas a las cuales une un objetivo común, que puede ser la solución de un problema, la construcción de algo, una toma de decisión o la expresión de un dictamen. Este tipo de actividad, bien ejecutada, ha demostrado ser una contribución importante a la reducción del agobio de los directivos y a elevar la calidad del trabajo de la organización.

Equipos y grupos han existido siempre y pareciera que el simple hecho de reunir a las personas y ponerlas a trabajar juntas bastaría para lograr que el resultado de su trabajo sea superior a la simple suma de sus talentos, experiencias y conocimientos. Sin embargo, cuando se habla de equipos y de grupos, se está tratando de algo mucho más que de reunir a la gente.

En la actualidad el término equipo se viene empleando para identificar una forma más avanzada de trabajo con los grupos la cual ha demostrado sus resultados más allá de los valores teóricos que explican el concepto, pues se expresa en términos de crecimiento concreto de las empresas, de mayor calidad en los productos y servicios y de una capacidad renovada para vencer la presión de competidores aparentemente más fuertes.

Bedoya (s/f), De por sí la palabra "equipo" implica la inclusión de más de una persona, lo que significa que el objetivo planteado no puede ser logrado sin la ayuda de todos sus miembros, sin excepción. Es como un juego de fútbol: todos los miembros del equipo deben colaborar y estar en la misma sintonía para poder ganar. El futbolista no debe jugar por sí solo, tiene que tomar en cuenta el hecho de que forma parte de un equipo. Solemos pensar que el trabajo en equipo sólo incluye la reunión de un grupo de personas, sin embargo, significa mucho más que eso.

Trabajar en equipo implica compromiso, no es sólo la estrategia y el procedimiento que la empresa lleva a cabo para alcanzar metas comunes.

También es necesario que exista liderazgo, armonía, responsabilidad, creatividad, voluntad, organización y cooperación entre cada uno de los miembros. Este grupo debe estar supervisado por un líder, el cual debe coordinar las tareas y hacer que sus integrantes cumplan con ciertas reglas.

Jaramillo (2012), Toda organización es fundamentalmente un equipo constituidos por sus miembros. Es importante aclarar dos conceptos: equipo de trabajo y trabajo en equipo.

Equipo de trabajo es el conjunto de personas asignadas o autoasignadas, de acuerdo a habilidades y competencias específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador.

El trabajo en equipo se refiere a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas.

Revisemos algunas definiciones de trabajo en equipo:

- Número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida. Katzenbach y K. Smith.
- Un equipo es un conjunto de personas que realiza una tarea para alcanzar un resultado. Fainstein Héctor.

- Es un conjunto de personas que poseen destrezas y conocimientos específicos, que se comprometen y colocan sus competencias en función del cumplimiento de una meta común. Díaz, S.
- Es un grupo energizado que se ha comprometido para lograr objetivos comunes, que trabajan y gozan con ello, y que producen resultados de alta calidad. Álvarez, J.

Un equipo de trabajo es un conjunto de personas que se organizan en forma determinada para lograr un objetivo común.

En esta definición están implícitos los tres elementos claves del trabajo en equipo. Personas, organización, objetivo común.

Un equipo puede definirse como un conjunto o grupo de personas que poseen capacidades complementarias y que colaboran para alcanzar unos objetivos comunes compartiendo responsabilidades. En este contexto, el trabajo en equipo hace referencia al conjunto de acciones, estrategias, técnicas o procedimientos que utiliza ese grupo para lograr sus metas.

Etimológicamente la palabra equipo proviene del escandinavo “skip” cuyo significado es barco, y del francés “equipage” que designa a la tripulación o conjunto de personas organizadas para realizar un trabajo de navegación.

Así una idea básica respecto al equipo es que este realiza una obra en común, vinculados por un objetivo y una organización determinada. No

resulta extraño pedir un esfuerzo preciso a los integrantes de un equipo, ya que van en el mismo barco.

En resumen, podríamos definir el trabajo en equipo como la acción individual dirigida, que al tratar de conseguir objetivos compartidos, no pone en peligro la cooperación y con ello robustece la cohesión del equipo de trabajo. La cooperación se refiere al hecho de que cada miembro del equipo aporte a éste todos sus recursos personales para ayudar al logro del objetivo común.

Un equipo no debe confundirse con un grupo, no son lo mismo. Un grupo es una serie de personas que forman un conjunto, es decir un grupo es una reunión de personas que hacen algo juntos, puede ser asistir a un concierto. Un equipo en cambio, además de ser un grupo de personas, están organizadas con un propósito, esto quiere decir, un objetivo común.

2.2.6. Liderazgo

Gómez (s/f), El concepto de liderazgo es uno de los que más controversias ha generado dentro de la literatura científica y sobre este existen diversas interpretaciones así como diversos autores han tratado la temática. Así, Fiedler (1961) citado por Kreitner y Kinicki (1997), considera el liderazgo como un hecho subjetivo que estructura el poder de un grupo.

Esta unidad estructurada se realiza por medio de una constelación de relaciones entre el líder y los restantes miembros del grupo. Este líder debe

tener como características principales la satisfacción de necesidades de su grupo, la seguridad y la tendencia a la unidad.

Desde otro punto de vista, el liderazgo es la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas. La fuente de esta influencia podría ser formal, tal como la proporcionada por la posesión de un rango general en una organización (Robbins, 1999).

El liderazgo es también un proceso altamente interactivo y compartido, en el cual los miembros de todos los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso; implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta, alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas (French & Bell, 1996).

Liderazgo es, además, la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos. El liderazgo es considerado como un fenómeno que ocurre exclusivamente en la interacción social; debe ser analizado en función de las relaciones que existen entre las personas en una determinada estructura social, y no por el examen de una serie de características individuales (Chiavenato, 1999).

Según Donnelly, Gibson & Ivancevich (1996), algunos autores han dado la impresión de que el liderazgo es sinónimo de dirección; sin embargo, esto

no es correcto; no solo los líderes se encuentran en la jerarquía de la gerencia, sino también en los grupos informales de trabajo. La diferencia entre liderazgo y dirección se ha establecido de la siguiente manera: el liderazgo es una parte de la dirección, pero no es toda ella. El liderazgo es la habilidad de convencer a otros para que busquen con entusiasmo el logro de objetivos definidos. Es el factor humano el que une a un grupo y lo motiva hacia los objetivos. Las actividades de la dirección como la planificación, la organización y la toma de decisiones no son efectivas hasta que el líder estimula el poder de la motivación en las personas y las dirige hacia los objetivos.

El liderazgo es la manera de mover personas y esto es únicamente una parte de las tareas del directivo (Ginebra, 1997).

Según Siliceo, Casares & González (1999), el líder en todos los niveles y en todos los campos de trabajo humano, es en realidad un constructor de la cultura organizacional, siendo esta, el conjunto de valores, tradiciones, creencias, hábitos, normas, actitudes y conductas que le dan identidad, personalidad, sentido y destino a una organización para el logro de sus objetivos económicos y sociales.

Sobre el mismo particular, Kast (1973) citado por Sobral (1998), afirma que el liderazgo es el proceso por el que un individuo ejerce consistentemente más influencia que otros en la ejecución de las funciones

del grupo. Además, este autor hace énfasis en que esa influencia no puede limitarse a unas pocas ocasiones o acciones, sino que debe tener una perdurabilidad en el tiempo. Ello provoca que el papel del líder sea permanente, en el sentido que se le concede capacidad de influencia sobre un grupo determinado y por un periodo temporal más o menos amplio.

Quijano (2003), Según el Diccionario de la Lengua Española (1986), liderazgo se define como la dirección, jefatura o conducción de un partido político, de un grupo social o de otra colectividad. El Diccionario de Ciencias de la Conducta (1956), lo define como las "cualidades de personalidad y capacidad que favorecen la guía y el control de otros individuos".

Otras definiciones son: -"El liderazgo es un intento de influencia interpersonal, dirigido a través del proceso de comunicación, al logro de una o varias metas"

Ralph M. Stogdill, en su resumen de teorías e investigación del liderazgo, señala que "existen casi tantas definiciones del liderazgo como personas que han tratado de definir el concepto. Aquí, se entenderá el liderazgo gerencial como el proceso de dirigir las actividades laborales de los miembros de un grupo y de influir en ellas. Esta definición tiene cuatro implicaciones importantes.

- En primer término, el liderazgo involucra a otras personas; a los empleados o seguidores. Los miembros del grupo; dada su voluntad

para aceptar las órdenes del líder, ayudan a definir la posición del líder y permiten que transcurra el proceso del liderazgo; si no hubiera a quien mandar, las cualidades del liderazgo serían irrelevante.

- En segundo el liderazgo entraña una distribución desigual del poder entre los líderes y los miembros del grupo. Los miembros del grupo no carecen de poder; pueden dar forma, y de hecho lo hacen, a las actividades del grupo de distintas maneras. Sin embargo, por regla general, el líder tendrá más poder.
- El tercer aspecto del liderazgo es la capacidad para usar las diferentes formas del poder para influir en la conducta de los seguidores, de diferentes maneras. De hecho algunos líderes han influido en los soldados para que mataran y algunos líderes han influido en los empleados para que hicieran sacrificios personales para provecho de la compañía. El poder para influir nos lleva al cuarto aspecto del liderazgo.
- El cuarto aspecto es una combinación de los tres primeros, pero reconoce que el liderazgo es cuestión de valores. James MC Gregor Burns argumenta que el líder que para por alto los componentes morales del liderazgo pasará a la historia como un malandrín o algo peor. El liderazgo moral se refiere a los valores y requiere que se ofrezca a los seguidores suficiente información sobre las alternativas para que, cuando llegue el momento de responder a la propuesta del liderazgo de un líder, puedan elegir con inteligencia.

Chiavenato, Idalberto (1993), Destaca lo siguiente: “Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos”.

Cabe señalar que, aunque el liderazgo guarda una gran relación con las actividades administrativas y el primero es muy importante para la segunda, el concepto de liderazgo no es igual al de administración. Warren Bennis, al escribir sobre el liderazgo, a efecto de exagerar la diferencia, ha dicho que la mayor parte de las organizaciones están sobre administradas y sublidereadas. Una persona quizás sea un gerente eficaz (buen planificador y administrador) justo y organizado-, pero carente de las habilidades del líder para motivar. Otras personas tal vez sean líderes eficaces – con habilidad para desatar el entusiasmo y la devoción --, pero carente de las habilidades administrativas para canalizar la energía que desatan en otros. Ante los desafíos del compromiso dinámico del mundo actual de las organizaciones, muchas de ellas están apreciando más a los gerentes que también tiene habilidades de líderes.

Habilidades interpersonales

Van-der Hofstadt (2003), Como decíamos, en ocasiones los conceptos de habilidad social y habilidad interpersonal suelen utilizarse como sinónimos. La siguiente definición da cuenta de ello, por la similitud que guarda con la anterior.

Las habilidades interpersonales “son un conjunto de conductas emitidas por una persona en una situación social, que expresa y recibe opiniones, sentimientos y deseos, que conversa, que defiende y respeta los derechos personales, de un modo adecuado, aumentando la probabilidad de reforzamiento y disminuyendo la probabilidad de problemas en las relaciones con los demás.”

Asimismo, las habilidades interpersonales tienen las siguientes características:

- Las habilidades interpersonales no se heredan, sino que se aprenden.
- No son un rasgo de personalidad, sino un patrón de conductas específicas en situaciones sociales concretas.
- Nuestro comportamiento social depende siempre de la situación social: contextos y personas.
- La habilidad interpersonal hace referencia a nuestra capacidad para relacionarnos con las otras personas, y por tanto, a nuestra habilidad comunicativa.

Como vemos, aprender habilidades interpersonales significa aprender a relacionarse de manera apropiada con otras personas. Si poseemos habilidades interpersonales, probablemente nos llevaremos mejor con nuestros padres, hermanos/as, amigos/as, compañeros/as de clase y profesores/as.

Las principales ventajas de poseer habilidades interpersonales son:

- Comprender y conocer mejor a los demás.
- Comunicarse mejor con los demás, ya sean conocidos o desconocidos.
- Construir relaciones amistosas o afectivas más saludables.
- Conseguir intereses personales con mayor facilidad.
- Defender los derechos personales cuando otras personas no los respetan.

Por el contrario, los inconvenientes de no tener habilidades interpersonales son:

- No comunicar adecuadamente pensamientos, opiniones, necesidades y sentimientos a los demás, dificultando la posibilidad de que nos comprendan.
- Dificultad a la hora de hacer nuevos amigos/as o mantener los que ya tenemos.
- Sentirnos desplazados de ciertas actividades sociales.

Rivas (s/f), Las habilidades de relación interpersonal son un repertorio de comportamientos que adquiere una persona para interactuar y relacionarse con sus iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

El ser humano es esencialmente un sujeto social que vive y se desarrolla en un proceso de aprendizaje social y el aprendizaje social ocurre

inmediatamente después del nacimiento. Por tanto, la familia es la primera unidad social donde el niño se desarrolla y donde tienen lugar las primeras experiencias sociales. Para que la interacción posterior sea adecuada, es necesario que el sujeto haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona una correcta relación con la figura de apego. Una inadecuada interrelación con esta figura, que no proporcione al niño suficiente seguridad e independencia; dificultará y reducirá la interacción posterior con sus iguales y con el adulto.

La escuela es el segundo agente de socialización donde el niño va a aprender y desarrollar conductas de relación interpersonal. El niño va a aprender las normas y reglas sociales en la interacción con sus iguales. Los comportamientos sociales, tanto positivos como negativos, van a ir configurando el patrón de comportamiento que va a tener el niño para relacionarse con su entorno.

Los objetivos de la escuela, por tanto, no deben enfocarse solamente hacia los contenidos, sino hacia un desarrollo integral del niño como persona, y para ello es necesario el entrenamiento en habilidades de relación interpersonal puesto que los déficits en estas habilidades que aparecen a edades tempranas se agravan con el tiempo. Además, los comportamientos interpersonales adecuados se consideran requisitos imprescindibles para una buena adaptación a la vida.

La escuela constituye, pues, uno de los más relevantes para el desarrollo social de los niños y, por tanto, para potenciar y enseñar las habilidades de relación. Esta enseñanza tiene que hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otras materias, es decir, de un modo directo, intencional y sistemático, por lo que es necesario que se incorpore a la currícula.

Las alumnas/nos con necesidades educativas especiales presentan frecuentemente baja aceptación y déficits en su relación interpersonal por lo que es imprescindible enfatizar en esta área con ellos, ya que constituyen un grupo de riesgo de desajustes sociales.

En tercer lugar, debe haber una colaboración entre la familia y la escuela, puesto que ambas son instituciones poderosas donde el niño va a aprender a interactuar.

Los padres y profesores, como distribuidores primarios de refuerzos y modelos, son los factores de transmisión de interacciones sociales indispensables para el desarrollo armonioso de la personalidad. La familia y la escuela son los agentes determinantes del proceso de aprendizaje.

Debemos proporcionar, por tanto, a nuestros hijos, alumnos y usuarios ocasiones facilitadoras de habilidades sociales. Cuando les ofrecemos experiencias variadas que posibiliten relacionarse en distintas situaciones sociales, estamos favoreciendo una conducta más adecuada, un mayor

desarrollo y un mejor ajuste personal y social, tanto en la infancia como en la edad adulta.

La incompetencia social, además, supone: baja aceptación, aislamiento social por parte de los iguales, problemas emocionales, problemas escolares, desajustes psicológicos infantiles, psicopatologías, delincuencia juvenil y problemas de salud mental en la edad adulta.

La competencia social de un sujeto tiene una contribución importante a su competencia personal, puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto, que con sus habilidades cognitivas e intelectuales.

Habilidades intrapersonales

Parrado (s/f), La inteligencia intrapersonal se define como la habilidad de conocerse a sí mismo, de controlar las emociones y llevar a cabo un trabajo aun cuando los riesgos y peligros existentes sean grandes y amenacen la propia estabilidad mental y emocional.

Los ambientes laborales tradicionales ofrecen toda una serie de retos continuos para la convivencia y la inteligencia intrapersonal de los trabajadores en términos de comunicación interna armoniosa y continua,

debido a los cambios de temperamento y tendencias emocionales negativas que suelen ocurrir con frecuencia entre los miembros de cada empresa.

Cada persona que hace parte del ámbito laboral en el mundo además de tener sus competencias profesionales, estudios o talentos lleva consigo en su jornada diaria una carga mental y emocional que involucra: mala programación mental, traumas, presiones, pasiones, decepciones, frustraciones, animosidades, odios, resentimientos, envidias, etc., y que saca a relucir en momentos de presión laboral especialmente en su comunicación con otras personas de su entorno cercano en lugares donde debe permanecer por largo tiempo como es costumbre en ocho o más horas de trabajo para una empresa o negocio particular (...).

La inteligencia intrapersonal es ante todo una habilidad mental y emocional que se desarrolla con el tiempo mediante el tratamiento y reciclamiento de las malas tendencias personales y conflictos que se hayan podido vivir en el desarrollo de una vida insatisfecha o de una realidad limitante. Y esto se logra como veremos con un programa intensivo de adiestramiento donde se cambia la interpretación de momentos difíciles vividos y se proyectan nuevas opciones de vida al futuro para recibir confianza y energía y para no centrarse en un cumplimiento pesado de deberes en una jornada laboral diaria penosa o desgastante.

Meiler (2007), La inteligencia intrapersonal es la capacidad de ver con realismo y veracidad cómo somos y qué queremos, y de entender cabalmente cuáles son nuestras prioridades y anhelos, para así actuar en consecuencia. Otro componente es el de no engañarnos con respecto a nuestras emociones y a nuestros sentimientos, y respetarlos.

En vez de suponer que uno está dominado por sus caprichos y deseos y que nada se puede hacer al respecto, las personas con un alto grado de inteligencia intrapersonal pueden entender por qué sienten o piensan tal o cual cosa y actuar en consecuencia. También se ven muy favorecidas ya que hacen excelentes elecciones al momento de elegir con quién casarse, qué carrera estudiar o qué trabajo no aceptar.

Aprender a monitorear los sentimientos para saber qué nos sucede, y llegar a entendernos y a tratarnos con respeto y compasión mientras decidimos qué medidas tomar para lograr equilibrio y satisfacer nuestras necesidades emocionales nos proporciona mecanismos para calmarnos y evita que tengamos reacciones desmedidas frente a lo que se nos presenta. Asimismo, nos permite tener en nuestras manos las riendas de casi todas las situaciones, lo que redundará en un marcado bienestar emocional que llega a notarse en el plano físico también. De ahí la importancia de desarrollar tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal.

III. HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis General (Ha)

La aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

3.2. Hipótesis Nula (Ho)

La aplicación del aprendizaje cooperativo no mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

3.3. Hipótesis Específicas

La aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el liderazgo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

La aplicación del aprendizaje cooperativo mejora las habilidades interpersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

La aplicación del aprendizaje cooperativo mejora las habilidades intrapersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

IV. METODOLOGÍA

4.1 Diseño de investigación

Según Hernández, R. y otros (2010) nuestra investigación corresponde al diseño pre experimental por cuanto este tipo de estudio está interesado en la determinación del grado de mejoría de la variable dependiente de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente fenómenos, con la siguiente fórmula:

$$GE = O_1 \quad X \quad O_2$$

Dónde:

GE = Grupo experimental de estudio.

O₁ = Pre test al grupo experimental.

X = Aplicación del experimento (aprendizaje cooperativo)

O₂ = Post test al grupo experimental.

4.2 Población y muestra

En la presente investigación la población estará constituida por estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018, que en su totalidad conforman 50 alumnos.

Muestra

De acuerdo a Sánchez Carlessi, Hugo y otros (2002) en su texto “Metodología y Diseños de Investigación” la muestra corresponde al muestreo no aleatorio o intencionado tomando para ello el criterio de dificultades en las relaciones interpersonales.

Por ello la muestra equivale a 29 estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.

CUADRO N° 01

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E. RICARDO PALMA SORIANO DE TINGO MARÍA, HUÁNUCO. 2018

ESCUELA	N° DE	SEXO		TOTAL
		M	F	
PROFESIONAL	MATRICULADOS			
PRIMERO A (G.E)	29	14	15	29
PRIMERO B (G.C)	29	15	14	29
TOTAL	58	29	29	58

FUENTE : Registro de Matrícula 2018

ELABORACIÓN : El investigador.

4.3 Definición y operacionalización de variables e indicadores

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
VI Aprendizaje Cooperativo	El aprendizaje cooperativo o de colaboración es un proceso en el cual los miembros se apoyan y confían unos en otros para alcanzar una meta propuesta. El aula es un excelente lugar para desarrollar las habilidades de trabajo en equipo que se necesitarán más adelante en la vida.	El proyecto de investigación se ha producido en base al esquema de investigación cuantitativa y en los procedimientos técnicos científicos.	Planificación	Diseña el programa para la aplicación del aprendizaje cooperativo, mediante la cooperación guiada, el desempeño de roles y el estudio de casos.	Escala de litkert
			Ejecución	Aplica el aprendizaje cooperativo para los estudiantes del primer grado de primaria, mediante la cooperación guiada, el desempeño de roles y el estudio de casos.	
			Evaluación	Evalúa los resultados de la aplicación del aprendizaje cooperativo, mediante la cooperación guiada, el desempeño de roles y el	
VD Trabajo en Equipo	Se podría definir el trabajo en equipo como la acción individual dirigida, que al tratar de conseguir objetivos compartidos, no pone en peligro la cooperación y con ello robustece la cohesión del equipo de trabajo. La cooperación se refiere al hecho de que cada miembro del equipo aporte a éste todos sus recursos personales para ayudar al logro del objetivo común.	Se aplicara el diseño experimental y los instrumentos para la recolección de datos y finalmente la sistematización	Liderazgo	Controla las acciones del grupo procura que sus miembros sigan las instrucciones.	
				Estimula a los miembros del equipo para la consecución de metas.	
				Marca directrices a su equipo para lograr metas	
				Muestra una comunicación asertiva.	
			Habilidades interpersonales	Coopera adecuadamente con sus compañeros.	
				Manifiesta respeto a sus compañeros.	
				Demuestra tolerancia entre sus compañeros.	
Habilidades intrapersonales	Demuestra habilidad para controlar los sentimientos personales.				
	Destaca por su habilidad de reflexión.				
	Reconoce sus puntos fuertes y sus debilidades.				

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente proyecto utilizaremos el método experimental lo cual nos ha permitirá observar, manipular y controlar una o más variables independientes y observar la variable dependiente si ésta sufre alteraciones producto de los tratamientos.

De igual forma se hizo uso de las siguientes técnicas:

Técnica

Fichaje: Para recabar la base teórica de la investigación. Esta técnica a través de su instrumento que son las fichas, se obtendrá datos de las citas bibliográficas de autores más relevantes.

Observación: Para observar el trabajo en equipo de los estudiantes del primer grado de secundaria con respecto a las aplicaciones del experimento.

Evaluación: permitió tener información cuantitativa sobre el trabajo en equipo.

4.5 PLAN DE ANÁLISIS

Se aplicará el método estadístico, como procesamiento de análisis de datos recogidos de la muestra de estudio y lo presentaremos a través de tablas de frecuencia sinople; así como de medidas de tendencia central: media, varianza, desviación estándar y covarianza para distribuciones bidimensionales y la T student para la prueba de hipótesis.

4.6. Matriz de consistencia

TÍTULO: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E. RICARDO PALMA SORIANO DE TINGO MARÍA, HUÁNUCO. 2018

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	MÉTODOLOGÍA
<p>¿En qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018?</p> <p>Problemas Específicos ¿En qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia mejora el liderazgo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018?</p> <p>¿En qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia mejora las habilidades interpersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018?</p> <p>¿En qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia mejora las habilidades intrapersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018?</p>	<p>a) OBJETIVO GENERAL Determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018</p> <p>b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS Determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el liderazgo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.</p> <p>Determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora las habilidades interpersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018</p> <p>Determinar en qué medida la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora las habilidades intrapersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL (Hi) La aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018</p> <p>HIPÓTESIS NULA (Ho) La aplicación del aprendizaje cooperativo no mejora el trabajo en equipo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS La aplicación del aprendizaje cooperativo mejora el liderazgo en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.</p> <p>La aplicación del aprendizaje cooperativo mejora las habilidades interpersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.</p> <p>La aplicación del aprendizaje cooperativo mejora las habilidades intrapersonales en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. Ricardo Palma Soriano de Tingo María, Huánuco. 2018.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE Aprendizaje cooperativo</p> <p>Planificación</p> <p>Ejecución</p> <p>Evaluación</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE Trabajo en equipo</p> <p>Liderazgo</p> <p>Habilidades interpersonales</p> <p>Habilidades intrapersonales</p> <p>VARIABLE INTERVINIENTE Edad. Nivel socioeconómico. Sexo</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE Diseña el programa para la aplicación del aprendizaje cooperativo, mediante la cooperación guiada, el desempeño de roles y el estudio de casos.</p> <p>Aplica el aprendizaje cooperativo para los estudiantes del primer grado de secundaria, mediante la cooperación guiada, el desempeño de roles y el estudio de casos.</p> <p>Evalúa los resultados de la aplicación del aprendizaje cooperativo, mediante la cooperación guiada, el desempeño de roles y el estudio de casos.</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE Controla las acciones del grupo procura que sus miembros sigan las instrucciones.</p> <p>Estimula a los miembros del equipo para la consecución de metas.</p> <p>Marca directrices a su equipo para lograr metas</p> <p>Muestra una comunicación asertiva.</p> <p>Coopera adecuadamente con sus compañeros.</p> <p>Manifiesta respeto a sus compañeros.</p> <p>Demuestra tolerancia entre sus compañeros.</p> <p>Demuestra habilidad para controlar los sentimientos personales.</p> <p>Destaca por su habilidad de reflexión.</p> <p>Reconoce sus puntos fuertes y sus debilidades.</p>	<p>- Tipo de Investigación: Experimental - Nivel de investigación: Cuantitativo - Diseño: Cuasiexperimental</p> <p>GE: O₁ X O₂</p> <p>GE: Grupo experimental O1: Pre test X : Aplicación de la estrategia O2: Post test</p> <p>POBLACIÓN La población está constituida por los estudiantes del primer grado de secundaria que en su totalidad conforman 58 estudiantes.</p> <p>MUESTRA La muestra está constituida por los estudiantes del primer grado de secundaria que en su totalidad conforman 29 estudiantes.</p>

4.7. Principios éticos

Los profesionales en cada área disciplinar o académica, desarrollan estatutos éticos y que concluimos en el caso de la investigación educativa que los códigos tienen dos funciones: la primera, identificar el estatus profesional de sus miembros. La categoría de trabajo, estableciendo sus obligaciones, funciones prácticas, etc.; en segundo lugar, los códigos de ética constituyen un intento de explicitar que el ejercicio de la profesión tiene un compromiso hacia el bienestar de la misma y de las personas a las cuales se dirige, por encima de cualquier otra consideración. En ese sentido en la presente investigación se pretende respetar los siguientes códigos de ética:

El rigor científico

Privacidad y confidencialidad

Respeto por la intimidad

Validez y confiabilidad de los datos

El respeto a los derechos que las personas tienen legal y moralmente reconocidos.

V. RESULTADOS

5.1 Resultados

TABLA N° 01

Resultados del trabajo en equipo según la prueba de entrada y salida

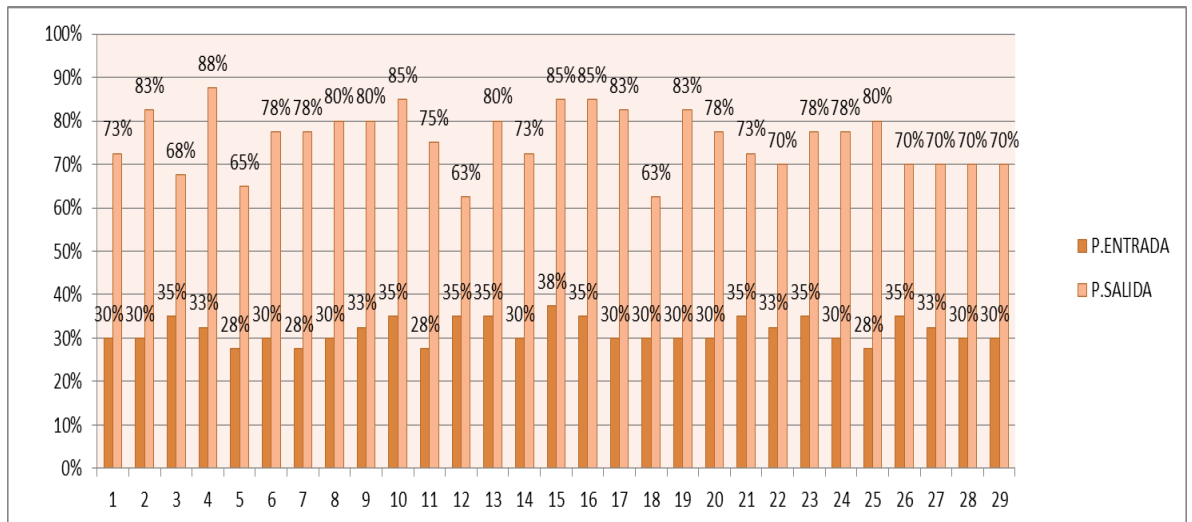
ESTUD.	PRE	%	POST.	%	DIFERENCIA	%
1	12	30%	29	73%	17	43%
2	12	30%	33	83%	21	53%
3	14	35%	27	68%	13	33%
4	13	33%	35	88%	22	55%
5	11	28%	26	65%	15	38%
6	12	30%	31	78%	19	48%
7	11	28%	31	78%	20	50%
8	12	30%	32	80%	20	50%
9	13	33%	32	80%	19	48%
10	14	35%	34	85%	20	50%
11	11	28%	30	75%	19	48%
12	14	35%	25	63%	11	28%
13	14	35%	32	80%	18	45%
14	12	30%	29	73%	17	43%
15	15	38%	34	85%	19	48%
16	14	35%	34	85%	20	50%
17	12	30%	33	83%	21	53%
18	12	30%	25	63%	13	33%
19	12	30%	33	83%	21	53%
20	12	30%	31	78%	19	48%
21	14	35%	29	73%	15	38%
22	13	33%	28	70%	15	38%
23	14	35%	31	78%	17	43%
24	12	30%	31	78%	19	48%
25	11	28%	32	80%	21	53%
26	14	35%	28	70%	14	35%
27	13	33%	28	70%	15	38%
28	12	30%	28	70%	16	40%
29	12	30%	28	70%	16	40%
PROMEDIO	12,66	32%	30	76%	17,66	44%

Fuente: Guía de observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 01

Resultados del trabajo en equipo según la prueba de entrada y salida



Fuente: Tabla N° 01

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 01 se observa que:

1. El trabajo en equipo en los estudiantes antes de aplicar el programa tuvo un desarrollo en promedio de 32% y luego de aplicar el programa obtuvo el 76%.
2. El trabajo en equipo en los estudiantes se desarrolló en un promedio de 44 %.

TABLA N° 02

Resultados del liderazgo según la prueba de entrada y salida

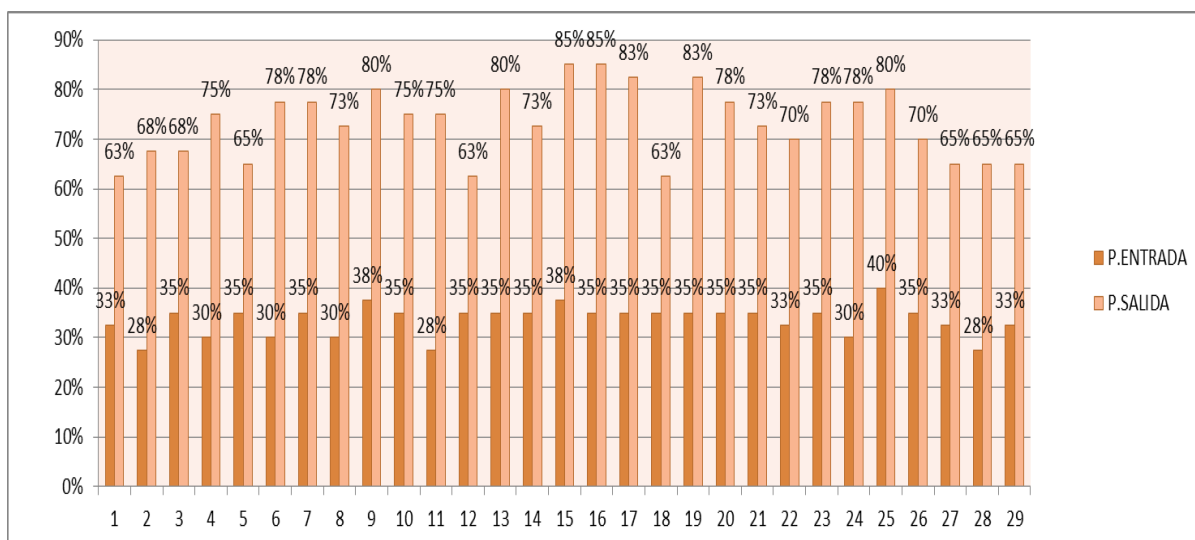
ESTUD.	PRE	%	POST.	%	DIFERENCIA	%
1	13	33%	25	63%	12	30%
2	11	28%	27	68%	16	40%
3	14	35%	27	68%	13	33%
4	12	30%	30	75%	18	45%
5	14	35%	26	65%	12	30%
6	12	30%	31	78%	19	48%
7	14	35%	31	78%	17	43%
8	12	30%	29	73%	17	43%
9	15	38%	32	80%	17	43%
10	14	35%	30	75%	16	40%
11	11	28%	30	75%	19	48%
12	14	35%	25	63%	11	28%
13	14	35%	32	80%	18	45%
14	14	35%	29	73%	15	38%
15	15	38%	34	85%	19	48%
16	14	35%	34	85%	20	50%
17	14	35%	33	83%	19	48%
18	14	35%	25	63%	11	28%
19	14	35%	33	83%	19	48%
20	14	35%	31	78%	17	43%
21	14	35%	29	73%	15	38%
22	13	33%	28	70%	15	38%
23	14	35%	31	78%	17	43%
24	12	30%	31	78%	19	48%
25	16	40%	32	80%	16	40%
26	14	35%	28	70%	14	35%
27	13	33%	26	65%	13	33%
28	11	28%	26	65%	15	38%
29	13	33%	26	65%	13	33%
PROMEDIO	13,41	34%	29	73%	15,93	40%

Fuente: Guía de observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 02

Resultados del liderazgo según la prueba de entrada y salida



Fuente: Tabla N° 02

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 02 se observa que:

1. La dimensión liderazgo en los estudiantes antes de aplicar el programa tuvo un desarrollo en promedio de 34% y luego de aplicar el programa obtuvo el 73%.
2. La dimensión liderazgo en los estudiantes se desarrolló en un promedio de 40 %.

TABLA N° 03

Resultados de las habilidades interpersonales según la prueba de entrada y salida

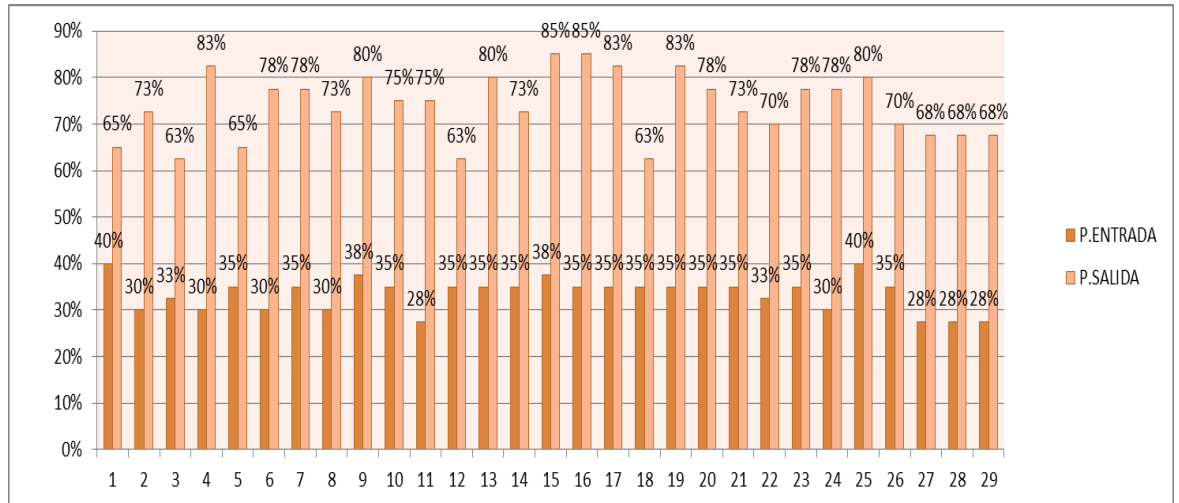
ESTUD.	PRE	%	POST.	%	DIFERENCIA	%
1	16	40%	26	65%	10	25%
2	12	30%	29	73%	17	43%
3	13	33%	25	63%	12	30%
4	12	30%	33	83%	21	53%
5	14	35%	26	65%	12	30%
6	12	30%	31	78%	19	48%
7	14	35%	31	78%	17	43%
8	12	30%	29	73%	17	43%
9	15	38%	32	80%	17	43%
10	14	35%	30	75%	16	40%
11	11	28%	30	75%	19	48%
12	14	35%	25	63%	11	28%
13	14	35%	32	80%	18	45%
14	14	35%	29	73%	15	38%
15	15	38%	34	85%	19	48%
16	14	35%	34	85%	20	50%
17	14	35%	33	83%	19	48%
18	14	35%	25	63%	11	28%
19	14	35%	33	83%	19	48%
20	14	35%	31	78%	17	43%
21	14	35%	29	73%	15	38%
22	13	33%	28	70%	15	38%
23	14	35%	31	78%	17	43%
24	12	30%	31	78%	19	48%
25	16	40%	32	80%	16	40%
26	14	35%	28	70%	14	35%
27	11	28%	27	68%	16	40%
28	11	28%	27	68%	16	40%
29	11	28%	27	68%	16	40%
PROMEDIO	13,38	33%	30	74%	16,21	41%

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 03

Resultados de las habilidades interpersonales según la prueba de entrada y salida



Fuente: Tabla N° 03

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 03 se observa que:

1. La dimensión habilidades interpersonales de los estudiantes antes de aplicar el programa tuvo un desarrollo en promedio de 33% y luego de aplicar el programa obtuvo el 74%.
2. La dimensión habilidades interpersonales de los estudiantes se desarrolló en un promedio de 41 %.

TABLA N° 04

Resultados de las habilidades intrapersonales según la prueba de entrada y salida

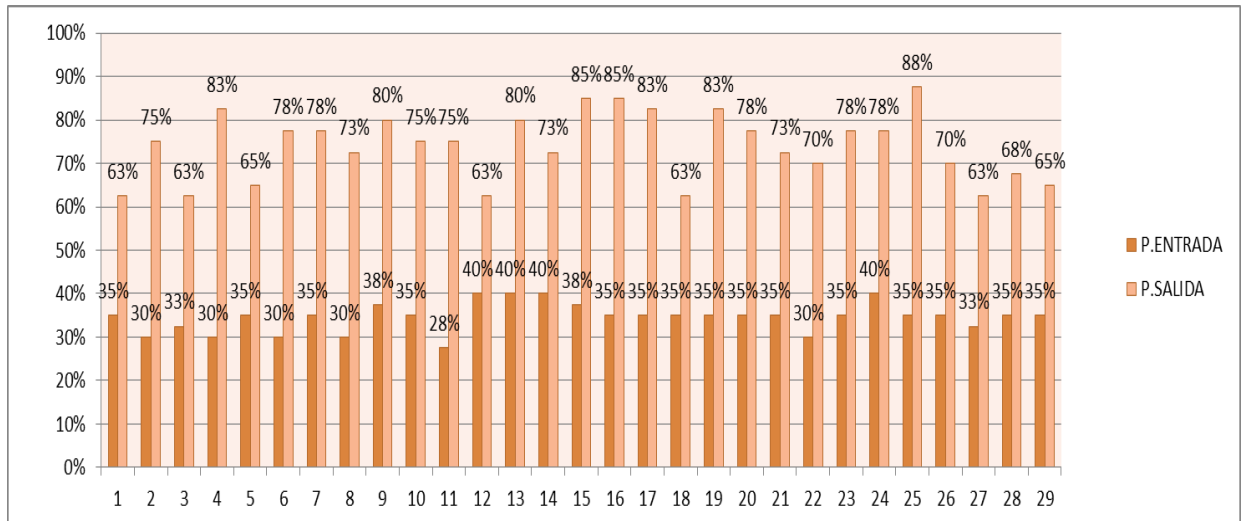
ESTUD.	PRE	%	POST.	%	DIFERENCIA	%
1	14	35%	25	63%	11	28%
2	12	30%	30	75%	18	45%
3	13	33%	25	63%	12	30%
4	12	30%	33	83%	21	53%
5	14	35%	26	65%	12	30%
6	12	30%	31	78%	19	48%
7	14	35%	31	78%	17	43%
8	12	30%	29	73%	17	43%
9	15	38%	32	80%	17	43%
10	14	35%	30	75%	16	40%
11	11	28%	30	75%	19	48%
12	16	40%	25	63%	9	23%
13	16	40%	32	80%	16	40%
14	16	40%	29	73%	13	33%
15	15	38%	34	85%	19	48%
16	14	35%	34	85%	20	50%
17	14	35%	33	83%	19	48%
18	14	35%	25	63%	11	28%
19	14	35%	33	83%	19	48%
20	14	35%	31	78%	17	43%
21	14	35%	29	73%	15	38%
22	12	30%	28	70%	16	40%
23	14	35%	31	78%	17	43%
24	16	40%	31	78%	15	38%
25	14	35%	35	88%	21	53%
26	14	35%	28	70%	14	35%
27	13	33%	25	63%	12	30%
28	14	35%	27	68%	13	33%
29	14	35%	26	65%	12	30%
PROMEDIO	13,83	35%	30	74%	15,76	39%

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 04

Resultados de las habilidades intrapersonales según la prueba de entrada y salida



Fuente: Tabla N° 04

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 04 se observa que:

1. La dimensión habilidades intrapersonales de los estudiantes antes de aplicar el programa tuvo un desarrollo en promedio de 35 % y luego de aplicar el programa obtuvo el 74%.
2. La dimensión habilidades intrapersonales de los estudiantes se desarrolló en un promedio de 39 %.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

En la prueba de hipótesis se utilizó la prueba “t” de Student a partir de los datos de la prueba de entrada y salida como se muestra en la tabla.

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	0,34568966	0,73965517
Varianza	0,00107451	0,00600523
Observaciones	29	29
Coefficiente de correlación de Pearson	0,0521174	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	28	
Estadístico t	25,6995463	
P(T<=t) una cola	2,5805E-21	
Valor crítico de t (una cola)	1,70113093	
P(T<=t) dos colas	5,1611E-21	
Valor crítico de t (dos colas)	2,04840714	

El valor calculado de “t” ($t = 25,670$) resulta superior al valor tabular ($t = 1,7207$) con un nivel de confianza de 0,05 ($25,670 > 1,7207$). Como la diferencia entre los valores de “t” mostrados es significativa, entonces se acepta la hipótesis general de la investigación y se rechaza la hipótesis nula.

V. CONCLUSIONES

1. De los datos comparados y analizados nos permite aceptar la hipótesis general de la investigación porque los resultados muestran una mejora en el trabajo en equipo de 44 %, tal como indica la tabla 01 y gráfico 01. Lo que quiere decir que antes de aplicar el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo de los estudiantes, en promedio, era limitada con una media de 32% y después de aplicar el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo de la muestra alcanzó una media de 76%.
2. Los datos comparados y analizados nos permiten aceptar que la aplicación del aprendizaje cooperativo desarrolló la dimensión el liderazgo creciendo en un 40%, tal como indica la tabla N° 02 y gráfico N° 02. Esto quiere decir que antes de aplicar el aprendizaje cooperativo, la dimensión liderazgo en los estudiantes el promedio era limitada con una media de 34% y después de aplicar el aprendizaje cooperativo la muestra alcanzó una media de 73%.
3. De los datos analizados y comparados permite aceptar la utilización del aprendizaje cooperativo ya que desarrolló la dimensión habilidades interpersonales creciendo en un 41%, tal como indica la tabla N° 03 y gráfico N° 03. Esto quiere decir que antes de aplicar el aprendizaje cooperativo, la dimensión habilidades interpersonales de los estudiantes, en promedio era limitada con una media de 33% y después de aplicar el programa, la dimensión La dimensión habilidades intrapersonales de los estudiantes alcanzó una media de 74%.

4. El análisis de datos comparados permite aceptar la aplicación del aprendizaje cooperativo ya que desarrolló la dimensión habilidades intrapersonales creciendo en un 39 %, tal como indica la tabla N° 04 y gráfico N° 04. Esto quiere decir que antes de aplicar el aprendizaje cooperativo, la dimensión habilidades intrapersonales en promedio era limitada con una media de 35% y después de aplicar el programa, la dimensión habilidades intrapersonales de los estudiantes alcanzó una media de 74%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar .J. y Vargas (2010). Trabajo en equipo. México. Extraído desde:
http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/trabjo_en_equipo.pdf
- Acosta. J. (2011). Trabajo en Equipo. Madrid, España: ESIC
- Covey. S (2001). Trabajo en equipo. Argentina. Extraído desde:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/M09Trabajo_en_equipo.pdf
- Hidalgo, J. (2015). La Tesis. Única Edición. Lima Perú. Editorial FECAT E.I.R.L.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2006). Metodología y diseño en la investigación científica (4ª ed.). Perú: Vios
- Laboratorio de innovación educativa (2012). Aprendizaje Cooperativo. Madrid España
- Johnson, D., y otros (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires Argentina, Editorial Paidós SAICF.
- Reza. T. (2007). Generalidades del trabajo en equipo. Extraído desde:
<http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/17737/Capitulo2.pdf>
- Ríos. R. (2004). Trabajo en equipo en las decisiones organizativas un estudio de casos en el centro educativo estatal 0019. “san Martín de Porres Velásquez”. PUCP
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/127/RIOS_POLASTRI_REBECA_TRABAJO_EN_EQUIPO.pdf.

Robbins. L. y otros (2012). El liderazgo. Extraído desde:

https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2012/413/40802/1/Documento10.pdf

Stake, R (1998). Investigación con estudios de casos.- Ediciones Morata S.L España.

Palomino, M. (2000). Liderazgo y Motivación de Equipos de Trabajo.- Editorial Isic. Madrid.

Zuluaga. M (2011). Equipos de trabajo. Colombia. Extraído desde:

<http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/economicas/2006838/pdf/dapf/Equipos.PDF>

ANEXOS

ANEXO N° 01



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Marcar con un aspa (x) debajo de cada número, según corresponde.

Nota:

Siempre = 1

Casi Siempre = 2

Rara vez = 3

Nunca = 4

PREGUNTAS	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Se percata que sus compañeros sigan las instrucciones dadas para el desarrollo del trabajo grupal.					
2. Motiva a sus compañeros para alcanzar los objetivos propuestos.					
3. Planifica el trabajo equitativamente para lograr sus metas trazadas.					
4. Propicia un clima de trabajo agradable, sin olvidar los objetivos del equipo.					
5. Establece las normas y tareas claras para el desarrollo del trabajo grupal.					
6. Muestra una comunicación asertiva.					
7. Cooperamente con sus compañeros.					
8. Practica la tolerancia con sus compañeros.					
9. Muestra respeto con sus compañeros.					
10. Facilita la comunicación y participación de sus compañeros.					
11. Demuestra habilidad para controlar sus sentimientos personales.					

12. Reconoce sus puntos fuertes y débiles dentro del grupo.					
13. Destaca por su habilidad de reflexión.					
14. Acepta las críticas de forma positiva.					
15. Expresa sus conflictos de forma abierta y discutiendo las diferencias.					

ANEXO N° 02
SESIONES DE APRENDIZAJE

ANEXO N° 02
EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

Foto N° 01:

Foto N° 02:

Foto N° 03:

Foto N° 04:

Foto N° 05:

Foto N° 06: